

**Czeglédi Csaba**

## **A nyelvtudomány és a nyelvpedagógia kapcsolatáról**

### **Bevezetés**

A jelen dolgozat a nyelvpedagógia, a nyelvtudomány, a tanulás és az oktatás kapcsolatának néhány központi kérdését tárgyalja. Egyebek között arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen következmények adódnak a természetes nyelv és az emberi tudás egy lehetséges felfogásából a nyelvpedagógiára nézve. Egyik következtetésünk az lesz, hogy a pedagógia mögöttes – és úgy tűnik, még ma is domináns – ismeretelméleti elköteleződése nem egyeztethető össze sem a nyelv generatív vagy karteziánus felfogásával – amelynek mai változatát akár konstruktív nyelvtudománynak is nevezhetnénk (Czeglédi 2008) –, sem a tanulás konstruktivista felfogásával (Nahalka 2002, 2005). A dolgozat egyik fő mondanivalója az, hogy az emberi tudás és az emberi tanulási folyamatok (radikális) konstruktivista felfogása (némelyek számára talán meglepően) természetes kapcsolatot teremt egyfelől a mai generatív nyelvelmélet, másfelől a tanulás és tanítás adekvát, korszerű (de még mindig újszerű, ezért idegenkedést és elutasítást kiváltó) elmélete között. Ha helytálló azt mondani, hogy a mai generatív nyelvelmélet implicit ismeretelméleti elköteleződése sok rokonságot mutat a megismerés konstruktivista felfogásával – ahogy Czeglédi (2008) érvel –, és ha az ismeretelméleti konstruktivizmus a pedagógiai hagyományban manapság is domináns – bár javarészt implicit – empirista elköteleződéseknel sokkal adekvátabb modelljét ajánlja az emberi tudásnak és tanulásnak, akkor ebből az a következtetés adódik, hogy nemcsak a nyelvpedagógiában, hanem a pedagógiában általában egy ahhoz hasonló radikális ismeretelméleti fordulatra van szükség, mint amilyen az ún. kognitív forradalom volt a nyelvtudományban (és persze a pszichológiában, sőt egyebütt is) az 1950-es, 1960-as években (Pléh 2013, Kenesei 2013). Ha a nyelvpedagógia meghatározó háttérfeltevés-rendszerében nem megy végbe egy ilyen ismeretelméleti fordulat, akkor számára értelmezhetetlen és használhatatlan marad mindaz, amit – a maga kognitív fordulatán már átesett – nyelvtudomány a nyelvről mondani képes.

Persze ez csak akkor okoz problémát, ha a nyelvpedagógiát egyáltalán érdekli, hogy a nyelvészetnek milyen mondanivalója van a nyelvről. De akár érdekli, akár nem, az nyilvánvaló, hogy a nyelvpedagógia nem lehet megvalamilyen nyelvfelfogás – a nyelv mibenlétére, természetére, a nyelvi képesség szerkezetére, a nyelvi funkciókra és a nyelv elsajátítására vonatkozó elmélet – nélkül. Idegen nyelvet egyszerűen nem lehet tanítani anélkül, hogy valamit ne

gondolna a nyelvтанár arról, hogy mi a nyelv, mire használják az emberek és hogyan, és így tovább. Ugyanilyen nyilvánvaló, hogy komolyan vehető idegennyelv-tanítási elméletet sem lehet kidolgozni anélkül, hogy egy ilyen elmélet ne nyilatkozna arról, hogy milyen nyelvfelfogást tesz magáévá. Valamire való nyelvpedagógiai elméletnek nyilatkoznia kell legalább arról, hogy egyáltalán mit tekint nyelvnek, és hogy mit gondol a nyelv funkcióiról. A nyelvtudomány – egyebek között – éppen ilyen kérdésekre kínál válaszokat. Ezért valamit magára adó nyelvpedagógiai elmélet nemigen engedheti meg magának, hogy figyelmen kívül hagyja a nyelvtudomány mondanivalóját ezekről a kérdésekről.

A nyelvpedagógia több szinten is szoros és természetes kapcsolatban áll a nyelvtudománnyal. A kapcsolatok „felső” szintjén különösen nyilvánvaló, hogy a nyelvpedagógia egyszerűen nem lehet meg a nyelvtudomány támogatása nélkül. Mivel a nyelvpedagógia elkerülhetetlenül magában foglal, illetve előfeltételez valamilyen nyelvfelfogást, és mivel a nyelvtudomány ezt „ingyen” képes számára nyújtani, világos, hogy a nyelvpedagógia nem hagyhatja figyelmen kívül azt, hogy milyen mondanivalója van a nyelvtudománynak az emberi nyelv mibenlétéről, alapvető természetéről, funkcióiról (többes számban!) és a nyelvelsajátításról (Chomsky 2005). Bár a nyelv funkcióinak megértéséhez egyébként elengedhetetlen, az már nem kell, hogy föltétlenül érdekelje a nyelvpedagógiát, hogy a nyelv biológiai alapú magyarázó elméletei mit mondanak az ember nyelvi képességének evolúciójáról (Fitch 2010, Fitch és mtsai 2005, Hauser és mtsai 2002, Pinker és Jackendoff 2005, Jackendoff és Pinker 2005).

Talán még ennél is szorosabban kapcsolódnak egymáshoz azon az „alsó” szinten, amelyen a tudás és a tudáselsajátítás kérdéseiben foglalnak így vagy úgy állást. Ez az a szint, amelyen mindkettő él valamilyen – akár egymástól eltérő, akár egymáshoz hasonló – ismeretelméleti háttérfeltevésekkel. Magától értődik, hogy a nyelvpedagógiának akkor könnyebb szót értenie a nyelvtudománnyal, akkor könnyű értelmeznie, hogy mi mondanivalója van a nyelvről, ha a megismeréssel, a tudással és a tanulással kapcsolatos alapvető feltevéseik nem térnek el radikálisan egymástól.

Annak ellenére, hogy az említett kapcsolat természetes, szoros és eléggé nyilvánvaló mindkét szinten, a felvetődő problémák és a megoldásukra irányuló törekvésekből adódó következtetések mintha nem kapnának annyi figyelmet a (nyelv)pedagógiában, mint amennyit érdemelnek. Ez egyebek közt azért meglepő, mert – egyszerűen szólva – azt, hogy ki mit csinál a nyelvoktatásban, döntően meghatározza a nyelvről, a tudásról és a tanulásról alkotott felfogása. Általánosabban pedig, a tudás mibenlétére és elsajátítására vonatkozó nézetek nemcsak az oktatás gyakorlatát, hanem az oktatáselmélet tartalmát (és sorsát) is alapvetően meghatározzák. Annak ellenére, hogy ezek az oktatás és az oktatáselmélet döntő kérdései – oly annyira, hogy ezek tisztázása nélkül a tanítás

és a tanulás aligha érthető meg –, a hagyományos pedagógia alig foglalkozik velük (Nahalka 2009, Ambrus és Németh 2008, Csibra és Gergely 2007, Gergely és mtsai 2007, Pléh 2008).

Az ismeretelmélet, a megismeréstudomány, a nyelvtudomány és a kommunikációelmélet újabb és egymásra nézve kölcsönösen értelmezhető eredményei kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy egy koherens nyelvpedagógiai rendszerbe foglalható legyen mindaz, amit a tudás, a tanulás, a nyelv és a kommunikáció szorosan összetartozó kérdéseiről tudunk. Ráadásul, a nyelvpedagógia szempontjából nézve, eme egységes nézetrendszer összes – a szorosan vett pedagógiát alapul véve – nem-pedagógiai összetevője „ingyen” rendelkezésre áll. Az imént felsorolt elméletek nemcsak ingyen, hanem egymással kölcsönösen összeegyeztethető módon „szállítják” a nyelvpedagógiának a tudás, a tanulás, az emberi megismerés, a nyelv és a kommunikáció leírását és magyarázatait. A múlt század közepének kognitív fordulata óta ezek a tudományok eléggé egymásra találtak ahhoz, hogy egyrészt alaptételeik és eredményeik egymás között kölcsönösen értelmezhetőek legyenek, másrészt pedig, hogy a nyelvpedagógia lényegében költségmentesen kiaknázhassa mindazt, amit e tudományok az őt elsősorban érdeklő kérdésekben elértek.

Annak érdekében, hogy a nyelvpedagógia ingyen részesülhessen az említett tudományok által kínált javakból, csupán annyit kell tennie, hogy saját eszmerendszerét úgy alakítja át, hogy képes legyen e kognitív javak befogadására és feldolgozására. Igaz, ez nem könnyű, mert a hagyományos pedagógiai feldolgozórendszer ilyesmik fogyasztására nincs berendezkedve. Ezért ahhoz, hogy képes legyen a rendelkezésre álló kognitív javak értelmezésére és feldolgozására, alapvető átalakulásra van szükség. Radikális konceptuális átalakulások nélkül a nyelvpedagógia hagyományos fogalmi apparátusa sem értelmezni, sem felhasználni nem képes szinte semmit abból, amit a nyelvtudomány, a kommunikációelmélet vagy a megismeréstudomány eredményei kínálnak. Alapvetően azért nem, mert az értelmező fogalmi apparátus összeegyeztethetetlen azzal, ami a felkínált kognitív termékekre jellemző. Ha viszont a nyelvpedagógia képes arra, hogy fogalmi apparátusát és elvrendszerét radikálisan átalakítsa, akkor értelmezhetővé és felhasználhatóvá válnak számára az ismeretelmélet, a nyelvtudomány és a kommunikációelmélet területspecifikus, de egymással összeegyeztethető mondanivalói.

Minden idegennyelv-tanár és nyelvpedagógus rendelkezik valamilyen (legalább implicit) felfogással a megismerés, az emberi tudás és tanulás, az emberi nyelv és a nyelvi kommunikáció kérdéseivel kapcsolatban, hiszen munkája során nem tud mást tenni, mint hogy e felfogásai szerint cselekszik. Ezért úgy is fogalmazhatnánk, hogy az idegennyelv-tanulás és -tanítás elméletének meg kellene értenie, hogy – e felfogások vonatkozásában – mi van, illetve mi megy végbe a nyelvpedagógusok fejében, másrészt mintaként

követnie kellene az idegennyelv-tanárokat abbéli (jóllehet javarészt implicit) törekvésükben, hogy a megismerés, az emberi tudás és tanulás, az emberi nyelv és a nyelvi kommunikáció kérdéseivel kapcsolatos felfogásukat valamilyen egységes rendszerbe szervezzék. A félreértések elkerülése érdekében, egyszerűbben szólva, a nyelvpedagógiának is törekednie kell arra, amire minden idegennyelv-tanár implicit módon törekszik, hogy tudniillik egységes rendszerbe szervezze releváns tudásait. Ha a nyelvpedagógia ezt nem teszi, akkor egyrészt továbbra is kullog a nyelvtanárok után (akik ezt implicit és javarészt ösztönös módon megteszik, de erről a nyelvpedagógiának alig van tudomása), másrészt magukra hagyja őket abban a törekvésükben, hogy szakmájuk természetes, releváns tudásterületeit koherens rendszerbe szervezzék. Pedig ennél ma már sokkal többet is tehet.

A nyelvpedagógia számára a szinte magától értődő lehetőséget e kognitív tartalmak integrálására azok a fejlemények kínálják, amelyek a kognitív fordulat óta bekövetkeztek a nyelvpedagógia számára legtermészetesebb módon releváns tudományokban: a megismeréstudományban, az ismeretelméletben, a pszichológiában, a nyelvtudományban és a kommunikációelméletben. Ezek az újabb fejlemények önmagukban is fontosak és figyelmen kívül nem hagyhatók a nyelvpedagógia számára. De ennél is fontosabb, hogy ezeket a nyelvpedagógia szempontjából releváns eredményeket koherens rendszerbe tudjuk szervezni. Erre a konstruktivista ismeretelmélet fogalmi és elvi apparátusa kiváló lehetőséget kínál. E lehetőség lényege az, hogy ha a tudás, a megismerés és a tanulás konstruktivista felfogása összeegyeztethető az emberi nyelv generatív elméletével (ahogy Czeglédi 2008 érvel) és az emberi kommunikáció korszerű, nem-empirista felfogásával (vö. pl. Barnlund 1970, Sperber és Wilson 1995), akkor nincs konceptuális akadálya annak, hogy a konstruktivista ismeretelmélet fogalmi apparátusának felhasználásával koherens fogalmi rendszerbe szervezzük mindazt, amit a generatív nyelvtudomány és a kommunikáció kognitív elveken alapuló elmélete a nyelvpedagógia számára kínál. Hogy neve is legyen e nyelvpedagógiai újszülöttnak, akár konstruktív nyelvpedagógiának is nevezhetjük.

E rövid dolgozatban természetesen nem tudunk kitérni még vázlatosan sem a konstruktív nyelvpedagógia valamennyi fontos komponensére. A nyelvpedagógia kommunikációelméleti moduljáról például nem ejthetünk több szót. Ehelyett elsősorban a generatív nyelvelmélet és a konstruktivista ismeretelmélet viszonyának néhány kérdését vizsgáljuk meg a nyelvpedagógia szempontjából.

Jóllehet ehhez szükségünk volna arra, hogy áttekintsük a pedagógia, illetve a nyelvpedagógia – javarészt egyébként implicit – hagyományos ismeretelméleti feltevérendszerét, de ezt sem tehetjük most meg. A hagyományos pedagógia ismeretelméleti háttérfeltevéseinek konstruktivista szempontú kritikai elemzésére lásd Nahalka (1997a, b, c) és Nahalka (2002, 2005, 2009). Ebben a

rövid írásban be kell érünk egyrészt azzal, hogy rámutatunk a hagyományos empirista pedagógiai feltevérendszer néhány kedvezőtlen folyományára, összevetjük ezeket a konstruktivista megközelítésben adódó konklúziókkal, és rámutatunk arra, hogy az utóbbi megközelítés például azért eredményez adekvátabb elméletet, mert ebben az elméletben az előbb említett kedvezőtlen fejlemények nem állnak elő. Másrészt nyelvpedagógiai szempontból közelebbről szemügyre vesszük a nyelvtani szabályok néhány alapvető kérdését, és – a konkrétság kedvéért – egy az angol nyelv *present perfect* alakú mondatainak értelmezésére, illetve használatára vonatkozó szabállyal kapcsolatos hagyományos angolnyelv-pedagógiai bánásmódot.

Ez részben azért lesz tanulságos, mert bár nemcsak minden valamire való angol leíró nyelvtanban, hanem az angolnyelv-tanítást segíteni hivatott tankönyvekben is előtalálhatók eme nyelvi alakulat jelentésére és használatára vonatkozó szabályok, ennek ellenére az angol *present perfect* jelentésével és használatával úgy vannak az angolnyelv-tanulók, mint ahogy Pinker (1994) szerint az angol anyanyelvű beszélők a *Walkman* szóval: mindenki ismeri, de úgy tűnik, senki sem tudja, mi a többes száma. Minden legalább közepesen haladó angoltanuló tudja, hogy mi az a *present perfect*, a használati szabályai közül is ismer nem egyet, mégis gyakran zavarba jön az olyan (látszólag) egyszerű mondatok angol megfelelőjével kapcsolatban is, hogy pl. *Jánosnak eltört a lába*. A nyelvtanuló egyik problémája ilyenkor az lehet, hogy amit az ösztöne súg, azt nem engedik a tanult nyelvtani szabályok, vagy fordítva: amit a tanult nyelvtani szabályok sugallnak, az ellen tiltakozik a saját nyelvi intuíciója. A haladó és figyelmes angoltanuló másik problémája az előbbinél is egyszerűbb, legalábbis, ami a probléma megfogalmazását illeti: észlelheti, hogy a tanult szabályok sok esetben összeegyeztethetetlenek a nyelvhasználati tényekkel. Tegyük fel például, hogy egy angoltanuló (vagy a tanára) azt olvassa Pinker már idézett könyvének mindjárt az elején (a könyv ezekkel a mondatokkal kezdődik), hogy „*I have never met a person who is not interested in language. I wrote this book to try to satisfy that curiosity*” (Pinker 1994: 7). Az első mondaton nem akad fenn az olvasó, hiszen ez megfelel az ismert „könyv szerinti” szabályoknak. De a második – különösen így, közvetlenül az első, *present perfect*-ben álló mondat után – már gondolkodóba ejtheti. A tankönyvi szabályok alapján azt gondolhatja, hogy annak is *present perfect*-ben kellene állnia, hiszen olyan múltbeli cselekvést fejez ki, amelynek nemcsak hogy nyilvánvaló a jelenre kiható eredménye, hanem annyira kézenfekvő, hogy ezt az eredményt, a könyvet, az olvasó épp a kezében tartja. „Hogy lehetséges az, hogy egy angol anyanyelvű erre mégis az egyszerű múlt időt használja?”

Az alábbiakban először kritikusan megvizsgáljuk a hagyományos empirista indíttatású pedagógia néhány feltevését, és szembeállítjuk a tudás és tanulás konstruktivista felfogásával, majd rátérünk a nyelvpedagógia mint különös eset néhány kérdésére, rámutatva, hogy a nyelvpedagógia kivételesen szerencsés

helyzetben van a fentebb tárgyalt tudásintegrációs lehetőségek tekintetében. Közben rámutatunk a generatív nyelvelmélet mögöttes konstruktivista alapfeltevéseire, vagy legalább arra, hogy explicit feltevései amazokkal összeegyeztethetők. Néhány példán, részletesebben a már említett *present perfect* értelmezési és használati szabályának példáján keresztül is megmutatjuk, hogyan és miért hárul nemcsak a „tankönyvi szabályok” értelmezési feladata, de maguknak a (csakugyan használható) szabályoknak a megkonstruálása is a tanulóra. Ráadásul, a hagyományos nyelvléírás és a nyelvpedagógia (no meg a részben ezeken nevelkedett nyelvtanárok) magára hagyják a tanulót ezekkel a nehéz feladatokkal, mert nemigen tudnak segíteni neki sem a szabályok értelmezésében, sem azok megkonstruálásában. Hogyan is tudnának, ha sokan – nemcsak nyelvtanárok, hanem a nyelvpedagógiában és az idegennyelvtanárképzésben dolgozó szakemberek – még azt is vitatják, hogy van egyáltalán a tanulónak szabálykonstrukciós feladata. E szkepticizmus egyszerűbb megfogalmazásban úgy szól, hogy egyáltalán szükséges-e a tanulónak nyelvi szabályokat tanulnia, elsajátítania. Itt persze sok múlik azon, hogy ki mit ért tanuláson, elsajátításon. És ezzel (ismét) megérkeztünk a pedagógia (sokak által vitatott) alapkérdéséhez: Mi a tanulás? A jelen dolgozat tekintetében pedig ez a gondolatmenet vezet el ahhoz a végső konklúzióhoz, hogy a hagyományos nem, de egy radikálisan átdolgozott, radikális konstruktivista nyelvpedagógia képes arra, hogy integrálja az emberi tudás, tanulás, nyelv és kommunikáció elméleteinek egymással összeegyeztethető mondanivalóját az idegennyelvtanulás és -tanítás koherens és adekvát elméletébe.

### **Az emberi tudás természete és eredete: az empirizmus félreértései és a konstruktivista ismeretelmélet központi feltevései**

A pedagógiai hagyomány – olykor explicit, de többnyire implicit módon – a tudás és tanulás empirista felfogásai mellett kötelezi el magát (Nahalka 1997a, b, c, and 2002, 2005, 2009). Talán a legnyilvánvalóbb ezek között az empirista vélekedések között a tudás átdadhatóságába vetett hit. Ha nem jön közbe semmi, bármely tanár nagy valószínűséggel azt hiheti, hogy munkájának az ad értelmet, hiszen az oktatás legfontosabb célja az, hogy a tanár saját tudását átadja a diákjainak. De ha a tudásátadást lehetetlenség – ahogy a konstruktivista ismeretelmélet véli –, és ha az empirista ismeretelméletéről kiderül, hogy alapvető félreértések halmaza, akkor a hagyományos pedagógia meghatározó ismeretelméleti meggyőződésrendszerét radikálisan át kell dolgozni.

Az empirizmus részletes áttekintésére ehelyütt természetesen nem vállalkozhatunk. Két rövid megjegyzés azonban helyénvalónak és lehetségesnek tűnik, legalább két kiemelkedő empirista félreértéssel kapcsolatban. Az egyik a világ megismerhetőségével és a tudásunk „igazságával” vagy „helyességével” kapcsolatos probléma. Nem is annyira probléma ez, mint inkább mára már jól

ismert kudarc, még inkább kudarcok sorozata. A fenti kérdésre soha senkinek sem sikerült kielégítő választ adnia.<sup>1</sup> Az empirizmus másik súlyos félreértése a tapasztalattal kapcsolatos. E szerint a dogma szerint tudásunk egyetlen és végső forrása, egyszersmind tudásaink helyességének vagy igazságának a mércéje a tapasztalat. Amint azt ma már jól tudjuk, a világra vonatkozó tudásunk empirikusan mérhetetlenül aluldeterminált. Tudásunk empirikus aluldetermináltsága egyrészt azt jelenti, hogy igaznak vagy helyesnek vélt tudásaink túlnyomó részét nem tudjuk visszavezetni tapasztalati megfigyelésekre, azaz nincs rájuk tapasztalati bizonyítékunk, másrészt viszont sok-sok olyan tapasztalati megfigyelés áll rendelkezésünkre (például a napfelkelte és a napnyugta, amelyet a szakemberek gondosan a nap *látszólagos járásának* neveznek, és így tanítják az általános iskolában is), amelyek alkalmasak arra, hogy bizonyítékul szolgáljanak olyan hipotézisek igazolására, amelyekről egyébként már tudjuk, hogy nem helytállóak. Ez néhány igen fontos kérdést vet fel a tudás természetével és elsajátításával kapcsolatban. Ezeket az egymással szorosan összefüggő kérdéseket összefoglalóan olykor Platón problémájának nevezik, amely a nyelvészek között Russell megfogalmazásában vált közhírré: „Hogy lehet, hogy az emberek, noha a világgal való kontaktusuk oly rövid és személyes, mégis olyan sokat tudnak?” (Russell 1948/2009, É. Kiss 2008: 4).

A mi szemszögünkből, a nyelvtudomány és nyelvpedagógia szemszögéből, Platón problémájának egy speciális esete érdekes különösen. Ez nem más, mint a nyelvelsajátítás logikai problémája, amellyel kapcsolatban általánosságban éppen azt érdemes észrevenni, hogy ez a tudás általános empirikus aluldetermináltsága problémájának egy különös esete (Chomsky 2005). Miért logikai probléma a nyelvelsajátítás logikai problémája? Azért, mert a tudás és a tanulás hagyományos empirista felfogása azt jósolja, hogy a nyelvelsajátításnak lehetetlennek kellene lennie, de nem az. Közelebről és pontosabban: e felfogás logikai következménye az, hogy sem a felnőtt beszélőknek, sem az 5-6 éves gyermekeknek nem volna szabad annyit és olyasmit tudniuk a nyelvükről, mint amit és amennyit – úgy tűnik – tudnak, mert e tudásuk nagy részére nincsen tapasztalati bizonyítékuk.

Az empirizmusból adódó súlyos dilemmák feloldására tett kísérletek sorozatos kudarcának története jó ok arra a gyanakvásra, hogy talán a kérdésekkel van valami alapvető probléma. Egy kérdéssel kapcsolatban a legalapvetőbb probléma az lehet, hogy értelmetlen. Egy értelmetlen kérdésre nincs értelmes válasz. Egy ilyen kérdésre az egyetlen lehetséges „válasz” a kérdés elutasítása. Egy értelmetlen kérdés elutasítása egyenértékű

---

<sup>1</sup> Világos például, hogy az igazság empirista fogalma egész egyszerűen nem alkalmazható az olyan tudásokra, illetve tudományokra, mint a geometria. Ahogy arra Einstein (1978) roppant elegánsan és egyszerűen rámutat, ez már csak azért is lehetetlenség, mert az ún. valóságos világban nincsenek geometriai objektumok.

értelmetlenségének belátásával (vagy másképpen: a kérdés elutasításának előfeltétele, hogy belássuk, hogy a kérdés értelmetlen).

Az értelmetlen kérdésekkel három nagy baj van. Az első az, hogy felmerülésük pillanatában – és sok esetben ezután még sokáig – értelmesnek tűnnek; nem látható át az értelmetlenségük. A másik baj az, hogy amíg ki nem derül egy kérdésről, hogy értelmetlen, addig hátráltatja a vonatkozó jelenségek megértését, például azzal, hogy még több értelmetlen kérdést indukál. A harmadik baj az ilyen kérdésekkel az, hogy csak egy módon lehet kideríteni, hogy értelmetlenek vagy sem: értelmesnek tekintjük őket (hiszen felmerülésük pillanatában is annak tűnnek), és kitartóan törekszünk arra, hogy megválaszoljuk őket a logika és tudományos kutatás bevett eljárási szabályai és követelményei szerint. Ezt egészen addig kell folytatni, amíg a sok-sok kudarc és a felhalmozódott megoldatlan probléma elegendő okot nem ad arra, hogy gyanakodni kezdjünk: a kudarcok sorozatáért és a megoldatlan újabb problémák felhalmozódásáért talán az egész törekvést irányító alapkérdés (vagy alapkérdések) értelmetlensége a felelős.

Minderre a nyelvtudomány újkori története is szolgál néhány tanulságos példával. Elég most ezek közül csupán kettőt említeni. Az egyik a mondat kérdése. Amíg a mondat mibenlétét valamilyen nyelven kívüli dolognak való megfelelésre vonatkozó feltevés alapján próbálták tisztázni, azaz amíg azt keresték, hogy mi az a nyelven kívüli valami, aminek egy mondat megfelel, addig csupán azt könyvelhették el eredményül, hogy egyrészt egyre szaporodtak a mondat definíciói (köztük olyan megmosolyogtató próbálkozások is, amelyek nyitó kezdőbetűkre és záró írásjelekre való hivatkozással próbálták megragadni a mondat fogalmát, elfeledkezve például arról, hogy a nyelvi közösségek többségének nincs semmilyen írásrendszerük, illetve arról, hogy vannak olyan írásrendszerek, amelyekben nincsenek betűk), másrészt pedig azt, hogy egyikkel sem volt soha senki elégedett. Két tartomány kapott kitüntetett figyelmet ebben a törekvésben: az egyik a nyelvhasználat, a beszéd, a másik a gondolkodás. A mondat fogalmát, mibenlétét vagy a nyelvi viselkedés, vagy a gondolkodás valamely egységének való megfelelésben remélték megragadni. E törekvés – egyebek között – már a kezdetektől foga azért is kudarcra volt ítélve, mert előfeltételezte a beszéd vagy a gondolkodás valamely kitüntetett, megfelelő tulajdonságokkal rendelkező egységének a világos azonosítását, de ez sosem sikerült. Senki sem tudta – ma sem tudná – megmondani például, hogy mi egy hiánytalan „teljes gondolat”, ami viszont előfeltétele annak, hogy a mondatot egy teljes gondolatnak való megfelelés terminusaiban definiáljuk, pl. úgy, ahogy még ma is sok iskolában tanítják: „A mondat egy (teljes) gondolat”. A nyelvi ismeretek tanításában máig jelen vannak – és keverednek – ezek a félreértések, az általános iskolától az érettségiig (olykor még annál is tovább).

E törekvés egészen a generatív nyelvészet megjelenéséig tartott. Ekkor ismerték fel, hogy egy bizonyosfajta nyelvi kifejezést nem a külsődleges – őt a



beszéd vagy a gondolkodás bizonyos egységéhez fűző – viszonyai tesznek mondatná, hanem a belső összetevők szerkezete.

Persze nem ez volt a generatív nyelvészet legjelentősebb felismerése. A szó szerint forradalmi felismerés a nyelv mibenlétével kapcsolatos. Az ún. kognitív forradalmat megelőzően (l. feljebb) a nyelvtudomány a nyelvet az emberen kívüli világban gondolta el. Vagy a nyelvi viselkedéssel (vagy e viselkedés során keletkező objektumok halmazával) azonosította, vagy még ennél is átláthatatlanabb módon valamiféle társadalmi intézményként képzelte el. Ezek a homályos elképzelések ma is velünk vannak. Jelen vannak az iskolákban, az oktatásban, és népszerűek a filozófiában és a szociológiában is (Dummet 1976, idézi Chomsky 1980: 117, Miller 2012). A kognitív fordulatot a nyelvtudományban az a felismerés jelentette, hogy a nyelvet nem az emberen kívüli világban, hanem az ember fejében kell keresni. A nyelv mentális mechanizmusok rendszere, szokásos terminussal: egyfajta tudás, képesség vagy készség (Chomsky 2006, Ambrus és Németh 2008).

A kognitív fordulat nemcsak a nyelvtudományban és a pszichológiában hozott radikális változásokat, hanem komoly hatással volt az ismeretelméletre is, illetve a megismeréstudományra általában (Pléh 2103). E fordulat óta egyre világosabb, hogy az empirizmus klasszikus kérdései értelmetlenek, alapfeltevései tarthatatlanok, és központi fogalmai inkoherensek. Ezért a konstruktivista ismeretelmélet elveti mind az empirizmus központi fogalmait (például az igazság hagyományos empirista fogalmát), mind az ezek terminusaiban kifejezett feltevéseket, illetve az ezekre épülő (értelmetlen) kérdéseket, mint például a világ megismerhetőségére és az igazság kritériumaira vonatkozókat. Miután ezeket az emberi tudás, tanulás, megismerés megértését akadályozó konceptuális gátakat felszámoltuk, olyan új problémák merülnek fel, amelyek korábban fel sem merülhettek, új kérdések válnak megfogalmazhatóvá az emberi tudás mibenlétével és elsajátításával kapcsolatban, ami kedvező fejlemény.

A konstruktivizmus központi feltevése az, hogy az emberi elme egy autopoietikus rendszer, amely működését saját maga vezérli. Az olyan autopoietikus rendszerek, mint az emberi elme, azért képesek saját működésük vezérlésére és módosítására, mert egy ilyen rendszer működésének kimenete részben olyan elveket is tartalmazhat, amelyek magának a rendszernek a működését vezérlik. Ily módon az ilyen rendszerek önfenntartóak, mert önlétrehozóak (Maturana 1980, Schmidt 1993). E tulajdonságuk egyszersmind kreativitásukra is magyarázatot ad, nagyjából abban az értelemben, ahogyan ezt például a nyelvtudományban az ember nyelvi képességével kapcsolatban használják. Ennek köszönhető egy autopoietikus rendszer optimális adaptációra való képessége, ami azt jelenti, hogy a rendszer képes saját belső állapotát a környezetnek, illetve a környezetben bekövetkező változásoknak megfelelően módosítani. Az olyan rendszereket, amelyek képesek a környezetükkel

interakcióba lépni, hagyományosan nyitott rendszereknek nevezzük. Az emberi organizmus egészében, illetve eme organizmus fajspecifikus szerve, az elméje, ilyen nyitott rendszerek ebben az értelemben.

Működésére nézve viszont, az emberi elme zárt rendszer. Ez azt jelenti, hogy bármely külső inger közvetlenül nem, hanem csupán a rendszer működésére jellemző értelmezési folyamatot követően, a rendszer által értelmezett változatban képes arra, hogy bármilyen hatással legyen a rendszer belső állapotára. Részben ennek alapján érthető meg például az emberi észlelés – a pszichológia által ma már jól ismert – kreativitása. Hasonló érvényes a nyelvelsajátításra és az emberi kommunikációra is (Chomsky 2005, Barnlund 1970). Az első nyelvét tanuló újszülött veleszületett nyelvi képességei teszik lehetővé, hogy a környezet hangingereinek megfelelő részét nyelvi ingerként, nyelvi tapasztalatként észlelje, és mint ilyet felhasználja a megfelelő (például egy magyar) mentális nyelvtan létrehozásában. A környezetét észlelő, értelmező és fajtársaival kommunikáló ember által a kommunikáció során a különböző ingereknek tulajdonított jelentések ugyanígy az emberi elme termékei, amelyek összes tulajdonsága az őket előállító rendszer sajátosságainak és működésének következménye (Barnlund 1970). Már maga a jelentéstulajdonítás is az elme – illetve egy-egy elme – műve, ahogyan a jelentések is egyedi elmék produktumai, amelyek ezért elkerülhetetlenül egyedi tulajdonságokkal is rendelkeznek. Mindez fontos tanulságokkal szolgál nemcsak specifikusan a nyelvpedagógia, hanem általában a pedagógia számára is.

### **A nyelvpedagógia mint különös eset**

A nyelvpedagógia különös, egyben kiváltságos helyzetben van. Közel ideálisak a körülmények ahhoz, hogy egy konstruktivista alapelveken nyugvó koherens rendszerbe szervezve felhasználja mindazt, amire csak szüksége van a megismerés, a nyelv, a tanulás és a kommunikáció korszerű elméleteiből. A nyelv konstruktivista – vagy visszafogottabban: a konstruktivizmussal összeegyeztethető – elmélete ingyen rendelkezésre áll: úgy hívják, generatív nyelvelmélet. A konstruktivista ismeretelmélet koherens magyarázattal szolgál az emberi tudás és tanulás (= tudáskonstrukció) természetére. Ha mindez kiegészül az emberi kommunikáció konstruktivista elméletével – amely szintén rendelkezésre áll –, akkor teljesülnek azok az alapfeltételek, amelyek az idegennyelv-tanulás és -tanítás koherens (konstruktív) elméletéhez elengedhetetlenül szükségesek. Ami a nyelvpedagógiát különösen előnyös, szó szerint kiváltságos helyzetbe hozza, az a nyelv generatív elmélete, amely – mondhatnánk, történetileg váratlan módon, mert a konstruktivista ismeretelmélettől teljesen függetlenül jött létre – minden lényeges ponton teljes mértékben összeegyeztethető a konstruktivista ismeretelmélettel (Czeglédi 2008).

Az idegennyelv-tanítás egyik fontos célja annak elősegítése, hogy a tanulók elsajátítsák a tanított idegen nyelv szabályait és – ha vannak – a tanított idegen nyelv használatának az azt beszélő nyelvi közösség tekintetében különös használati konvencióit. Ez olykor azzal jár, hogy – szóban az osztályteremben vagy nyomtatott formában a tankönyvekben és egyéb tanulást segítő információhordozókon – néhány szabályt meg is fogalmazunk és a tanulóknak bemutatunk.

Sok tanár és tankönyvszerző naiv – de úgy tűnik, meglehetősen általános – várakozása, hogy az ilyen szóban vagy írásban megfogalmazott szabályok önmagukért beszélnek, ezért a tanulók számára nem jelentenek komoly értelmezési nehézségeket. Általános a hiedelem, hogy ezek a szabályok – különösen a tankönyvekben találhatók – egyrészt jól meg vannak fogalmazva, másrészt – éppen ezért – aligha romolhat el bármi akkor, amikor a tanulók ezeket a szabályokat megismerik. E hiedelem (legalább) két téves feltevésen alapul. Az egyik téves feltevés az, hogy egy-egy ilyen szabály egyértelműen van megfogalmazva, ezért félreérthetetlen a tanulók (és tanáraik) számára. A másik tévedés az, hogy egy-egy ilyen egyértelműen megfogalmazott szabály tartalma egyenesen utat talál a tanulók fejébe, amikor hallják vagy olvassák.

Mindkét tévedés – sok hasonlóval együtt – a tudás, a tanulás és a kommunikáció természetének empirista félreértéséből ered. Az egyik legsúlyosabb félreértés itt az, hogy egy szabály valamilyen formában megfogalmazott és bemutatott reprezentációja – amely az esetek túlnyomó többségében nem más, mint egy a tanulók anyanyelvén vagy a tanított idegen nyelven megfogalmazott mondat – valahogyan tartalmazza a szabály tartalmát, értelmét. Ez annak az általános tévhitnek a megnyilvánulása, hogy valamely nyelv egy-egy szava vagy mondata tartalmazza a szó, illetve a mondat jelentését. De mivel semmilyen jel nem tartalmazza, ezért nem is hordozza a jelentését, ez a nyelv szavai és mondatai esetében sincs másként (Barlund 1970). Egy jel, közlemény vagy mondat jelentése nem olyan, mint egy ajándécsomag tartalma, amelyhez a kicsomagolás után könnyedén hozzá lehet férni (Sperber és Wilson 1995). Vamely jel jelentése a megismerő elme produktuma, amelyet képes valamely észlelt dolognak vagy jelenségnek tulajdonítani. Így lesz e kognitív konstruktum a dolog vagy jelenség jelentése. Így van ez a kommunikációban használt nyelvi jelek esetében is.

Egy nyelvtani szabályt megérteni tehát annyit tesz, mint megalkotni azt a fogalmi konstruktumot, amelyet a szabály tartalmának nevezhetünk, és hozzárendelni ezt az illető szabály formai (nyelvi) megjelenítési formájához, amelyben azt nekünk bemutatták. Az ilyen folyamatokat szoktuk értelmezésnek nevezni. Az empirista ismeretelmélet és az azon alapuló pedagógiák vagy teljességgel figyelmen kívül hagyják, vagy félreértik az értelmezési folyamatokat, mert nincsenek tekintettel az észlelés és értelmezés aktív,

szubjektív és kreatív természetére, pedig e nélkül az emberi kommunikációs folyamatok nem érthetők meg (Pearson és mtsai 2003).

Az idegennyelv-tanítás kontextusában a nyelvi, nyelvtani szabályok gyakran valamilyen természetes nyelven, a tanulók anyanyelvén vagy a tanított idegen nyelven vannak megfogalmazva, és a tanulók ebben a formában találkoznak velük. Egy szabály logikai tartalma nem más, mint egy kondicionális, amelyben két proposíciót *ha...*, *akkor* kapcsolatba hozunk egymással. Egyik hagyományos ábrázolása ez:

*Kondicionális*

(1)  $A \supset B$

Az idegennyelv-tanításban egy ilyen szabály szerepe az, hogy premisszaként szolgáljon olyan konklúziókhöz, amelyet szeretnénk, ha a tanulók idegen nyelvi kommunikációjuk során le tudnának vonni a tanult idegen nyelv mondatainak szerkezetére és jelentésére vonatkozóan.

Ugyanezt a szerepet töltheti be a bikondicionális, amely egy kondicionális és az ő megfordításának összekapcsolása az *és* logikai kötőszóval.

*Bikondicionális*

(2) a.  $A \supset B$  és  $B \supset A$

b.  $A \Leftrightarrow B$ <sup>2</sup>

Az (1)-ben ábrázolt kondicionális magyar fordítása:

(3) Ha A, akkor B.

A (2)-ben ábrázolt bikondicionális magyar fordítása:

(4) A akkor és csak akkor, ha B.

A fentebb megadott „fordításokon” kívül, akár a kondicionális, akár a bikondicionális megjelenhet sok különféle magyar mondat formájában. A természetes nyelvhasználatban valójában sosem mondunk olyat, mint (4). Már önmagában ezért is nehéz lehet megérteni olykor, hogy egy magyar mondat jelentése (3)-nak, vagy inkább (4)-nek felel meg. (Erről a félreérthetőségről alább részletesen is szó lesz.) Tekintsük például az alábbi kijelentő mondatot:

(5) A mondat szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik.

---

<sup>2</sup> A (2b)-ben megadott ábrázolás (2a) gyakran alkalmazott rövidítése.

Ennek egyik lehetséges értelmezése bikondicionális:

- (6) Ha egy nyelvi kifejezés mondat, akkor az szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik és  
Ha egy nyelvi kifejezés szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik, akkor az mondat.

A bikondicionális másik gyakori természetes nyelvi változata például az alábbi mondat,

- (7) Ha egy nyelvi kifejezés mondat, akkor az szerkezetileg egy alanyra és egy állítmányra tagolódik.

amely nem más, mint a fenti (6)-ban összekapcsolt két kondicionális első tagja. Amint maga ez a példa is mutatja, a feltételes állítások a természetes nyelvhasználatban gyakran kétértelműek: lehet őket akár kondicionálisként, akár bikondicionálisként értelmezni. Valójában már a fenti (5) is ilyen volt.

Fölöslegesnek tűnhet – de nem az! – rámutatni, hogy milyen sok múlik azon, hogy egy feltételes vagy akár egy egyszerű mondatban megfogalmazott grammatikai vagy nyelvhasználati szabályt kondicionálisként vagy bikondicionálisként értelmezzünk. A két különböző értelmezés egymástól nagyon különböző következtetések levonását teszi lehetővé. Bizonyos következtetéseket a bikondicionális megenged, de a kondicionális nem.

Mi ennek a jelentősége az idegennyelv-tanításban? A válasz eléggé nyilvánvaló. Az a célunk – egyebek közt –, hogy a tanulók tudják a tanított idegen nyelv grammatikai és nyelvhasználati szabályait. Mit jelent tudni egy szabályt? Az eddig elmondottak alapján világos, hogy aki tud egy szabályt, az azért tudja, mert megkonstruálta a saját fejében. Máshogyan ez nem lehetséges. Akkor is ez történik, amikor egy szabályt készen tárunk a tanulók elé valamilyen megfogalmazásban. (Hogy mennyire van „kész” egy ilyen, a tanulók számára megfogalmazott szabály, arról még alább részletesen is szó lesz.) Ilyenkor azt várjuk tőlük, hogy a szándékunknak megfelelő és „helyes” értelmezést rendeljék a bemutatott szabályhoz. Amint ezt a fenti néhány példán láttuk, az ilyen „készre” fogalmazott szabályok bizony gyakran többértelműek, azaz önmagukban nem elégségesek ahhoz, hogy a tanulók ezek megismerése után a „helyes” szabályt konstruálják meg a fejükben.

Mint rögvest kiderül, fölösleges, ám mégsem érdektelen felvetni azt az (ál)kérdést, hogy vajon a tanulók, mondjuk a kisiskolások, egyáltalán érzékenyek-e a szabályok értelmezésével kapcsolatban felvetődő kondicionális és bikondicionális közötti különbségekre. Vajon tudja-e egyáltalán egy kisgyermek, hogy mi az a bikondicionális? Tudja! Bár nem képes megnevezni,

és semmi mást sem képes mondani róla (mert ehhez már logikát, pontosabban a logikáról kell tanulni). De minden egészséges, akár 5-6 évesnél sem idősebb kisgyermek tudja, hogy a (8)-hoz hasonló ígéretekhez bikondicionális értelmezés tartozik.

(8) Ha megeszed a levest, ehetsz tortát is.

Értik, hogy ha az előtagban kifejezett feltétel nem teljesül, akkor nem kapnak tortát. Pedig a (8) feltételes mondat látszólag kondicionális, azaz (látszólag) semmit nem mond arról, hogy mi lesz, ha az előtagban kifejezett állítás nem igaz. De értik, hogy – a látszat ellenére – (8) logikai tartalma nem kondicionális, hanem bikondicionális. Ha ezt nem értenék, akkor a félbehagyott leves után is kérnék a tortát, de nem kérik. Ezt a következtetést, pedig – hogy tudniillik „nem ehettek tortát” – csak a bikondicionális értelmezés engedi meg.

Ahogy mondtam, a tanulók logikai képességeivel kapcsolatos kérdést felvetni nem érdektelen, bár fölösleges (mert álkérdés). Az idegennyelv-tanárok vonatkozásában azonban már sem nem érdektelen, sem nem fölösleges felvetni egy ezzel szorosan összefüggő valódi kérdést. Ez a kérdés a tanulók logikai és egyéb kognitív képességeire vonatkozó tanári tudásokra vonatkozik. Vajon például az angoltanárok mennyire vannak tudatában annak, hogy tanulóiknak van logikai képességük, hogy részben ennek igénybevételével értelmezik a nekik bemutatott angol nyelvi szabályokat, és hogy – így vagy úgy, akár készre (vagy félkészre) fogalmazott és bemutatott szabályok nélkül is – mindenképpen konstruálnak szabályokat a saját fejükben, azzal, amijük van, és azzal a segítséggel, amelyet kapnak, vagy a nélkül a segítség nélkül, amelyet nem kapnak meg?

Tekintsünk például egy minden angoltanár által jól ismert szabályt, az angol *present perfect* jelentését vagy „használatát” megadó egyik szabályt. Ez abban kíván segíteni a tanulóknak, hogy eligazodjanak az alábbiakhoz hasonló mondatok értelmezésében és használatában.

(9) John has broken a leg.

(10) John broke his leg yesterday.

Az eligazodást segíteni hivatott – ám, amint hamarosan látni fogjuk, erre nemigen alkalmas – szabály valamilyen megfogalmazásban ott van minden iskolai nyelvtanban, szerepel nyelvkönyvekben és persze számtalan, az angolnyelv-tanulást és -tanítást segíteni szándékozó honlapon a világhálón. Ezek a megfogalmazások az alábbi – szándékosan informális stílusban, a lehető legrövidebben megfogalmazott és ebben a formában gyakran idézett szabály – közeli vagy távolabbi rokonai, szinonimái.

### *Present Perfect Szabály (PPSZ)*

(11) A *present perfect* valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét fejezi ki.<sup>3</sup>

A (11) szabálynak több, összesen három különböző jelentése lehet. Először is, értelmezhető az alábbi két különböző (informálisan megadott) kondicionális bármelyikeként:

- (12) a. Ha egy angol mondat *present perfect* alakú, akkor valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét fejezi ki.  
b. Ha valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét akarjuk kifejezni, akkor a megfelelő angol mondatnak *present perfect* alakúnak kell lennie.

A harmadik lehetséges értelmezés szerint a (11) szabály logikai tartalma egy bikondicionális, amely a (12)-ben megadott kondicionálisok összekapcsolása révén jön létre:

- (13) Ha egy angol mondat *present perfect* alakú, akkor valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét fejezi ki  
és  
ha valamely múltbeli cselekvés jelenre kiható eredményét akarjuk kifejezni, akkor a megfelelő angol mondatnak *present perfect* alakúnak kell lennie.

Az angoltanulók azt várják, hogy egy „jó” szabály mind a készen kapott angol mondatok értelmezésében, mind az általuk megszerkesztettek helyes használatában eligazítsa őket. Ezért, nem meglepő módon, valószínűleg a bikondicionális értelmezést rendelik a (11) szabályhoz, ami logikailag kifogásolhatatlan, ám összeegyeztethetetlen az angol nyelvi tényekkel, amint azt önmagában a (10) mondat is világosan bizonyítja. Ehelyütt nincs mód a probléma részletes megtárgyalására, de arra itt is könnyű röviden rámutatni, hogy a (11) szabály által hivatkozott jelentés – ‘a múltbeli cselekvés jelenre kiható eredménye’ – nem lehet a (9) és (10) mondatok közötti grammatikai különbség magyarázata, hiszen e jelentés tekintetében e két mondat egész egyszerűen nem különbözik egymástól. Ha a (11) szabályban hivatkozott jelentés (9) esetében valami olyasmi például, hogy ‘János nehezen vagy egyáltalán nem tud lábra állni’, akkor ugyanez a nem *present perfect* alakú (10)-

---

<sup>3</sup> Emlékeztetőül, most csak a (9)-hez hasonló mondatokkal kapcsolatos szabályról van szó, amelyet természetesen nem tekintenek érvényesnek például az olyan angol mondatokra, mint *Peter has known Susan since she was a child* (Péter gyerekkora óta ismeri Zsuzsát).

re is érvényes, hiszen (10) jelentéséhez is hozzátartozik, hogy ‘János ma nehezen vagy egyáltalán nem tud lábra állni’. Más szóval, kicsit pontosabban, a világ – és benne János – ‘jelen állapotára’ vonatkozó állítást, amely szerint ‘János nehezen vagy egyáltalán nem tud lábra állni’, mindkét mondat egyaránt implikálja (Huddleston és Pullum 2002). Ezért a szóban forgó szabály, amely a (9)-hez hasonló mondatok sajátosságát ebben az implikációban próbálja megragadni, inadekvát.

De a tanulók ezt nem tudják. Vajon angoltanáraik tudják-e? Sok közülük nem tudja. Ahhoz, hogy a (11)-nél adekvátabb szabály szerint járjanak el, azt az adekvátabb szabályt nekik maguknak kell megkonstruálniuk. Ez nem lehetetlen, de az kétségtelenül nehezíti mind a tanulók, mind a tanáraik dolgát, hogy sem az iskolai, sem a legjobb angol leíró nyelvtanok nem sokat segítenek nekik ebben. Ha sem a tanulók, sem a tanáraik nem tudnak túl járni az általuk ismert tankönyvek és nyelvtanok eszén, és ezért a (11) szabály bikondicionális értelmezése szerint járnak el, könnyű megjósolni, hogy rendszeresen hibáznunk fogunk, legalábbis a hibázásnak abban az értelmében, hogy mást mondanak, vagy mást tartanak helyesnek, mint amit az angol anyanyelvű beszélők. Abban az értelemben viszont nem hibáznak, hogy tudatosan, fegyelmezetten igyekeznek követni a (11) szabályt. Minél fegyelmezettebben követik, annál biztosabb, hogy előbb-utóbb hibáznak (a kifejezés első, korábbi értelmében), mert ahhoz, hogy az angol anyanyelvűekhez hasonlóan járjanak el, olykor meg kell szegni a (11) szabályt. Az alábbi – egytől egyig iskolai gyakorló feladatgyűjteményből származó – mondatok „helyes megoldásához” (egyebek között) például az szükséges, hogy a tanuló kivétel nélkül mindegyik esetben megszegje a (11) szabályt.

(14) That’s a nice picture! You (paint) it yourself?

(15) “Where you (find) this knife?” – “I (find) it in the garden.”

(16) I (cut) my hand rather badly in the shed. Have you a bandage?

Már-már igazságtalanságnak vagy sportszerűtlenségnek is nevezhető, hogy elvárjuk a tanulóktól, hogy igazodjanak el a fenti példákhoz hasonló esetekben úgy, hogy nemhogy megfelelő segítséget nem kapnak ehhez, hanem éppen ellenkezőleg: kifejezetten félrevezető, a dolgukat nehezítő szabályok követésére kapnak biztatást. Sietek hozzátenni – mielőtt bárki az angoltanároknak címzett szemrehányásként értelmezné az előbbi megjegyzést –, hogy éppen ugyanilyen igazságtalanság volna mindezért a tanáraikat okolni. Egy nem angol, hanem például magyar anyanyelvű angoltanár nem különbözik tanulóitól abban, hogy ő is, mint bármelyik diákja, részben a saját szabálykonstrukciós képességére, részben a nyomtatott nyelvtanokban hozzáférhető szabályreprezentációkra támaszkodik, amikor létrehozza a saját elméjében az angol nyelv mentális



nyelvtanának valamely változatát, amelyet azután működtet a saját nyelvhasználatában.

Az angol *present perfect* egyáltalán nem az egyedüli, csupán az egyik legszembevetőbb olyan angol nyelvi jelenség, amelyet a legigényesebb nyelvtanoknak sem sikerült adekvát módon leírniuk. Megesik, hogy a legjobb, amit egy egyetemi oktatásban való használatra szánt tankönyv a *present perfect* vonatkozásában ajánl, az nem több, mint hogy egy (9)-hez hasonló mondatnak „lehet” az az implikációja, hogy a mondatban ábrázolt esemény eredménye még érvényes a jelenben (Greenbaum és Quirk 1990: 52). Ez nem sokat segít az olvasónak, mert információtartalma valójában nulla. A „lehet” egyrészt azt jelenti, hogy ‘lehet, hogy igen, lehet, hogy nem’, amit a tanuló e „szabály” elolvasása nélkül is tud. Másrészt a „lehet” megengedi, hogy sok más, nem *present perfect* alakú mondatnak is hasonló legyen az implikációja, ami helyes – amint azt (10) esetében láttuk –, csak éppen nem sokat segít annak a tanulóknak, aki azt szeretné tudni, hogy miben különbözik (9) és (10) jelentése egymástól, azaz mikor, melyiket, milyen jelentés kifejezésére alkalmazhatja a saját angolnyelv-használatában.

Az idegennyelv-tanításnak nyilvánvalóan nem lehet reális célja, hogy a nyelvtanuló az idealizált anyanyelvi beszélőével azonos nyelvi és nyelvhasználati kompetenciát sajátítson el. Egyáltalán nem baj, ha például egy angolul tanuló magyar diák – sőt az sem, ha magyar anyanyelvű angoltanára is! – kicsit töri az angolt. De ugyanilyen nyilvánvaló az is, hogy a (11)-hez hasonló – több szempontból is – inadekvát szabályok alkalmasak a tanulók és tanáraik megtévesztésére, ami nem segíti egyikük törekvéseit sem. Ha nincs jobb egy ilyen szabálynál – mert esetleg a legjobban sikerült leíró nyelvtanok sem szolgálnak ennél sokkal jobbal –, akkor hasznos, ha ennek a nyelvtanárok és diákjaik egyaránt tudatában vannak. Ha egy tanárt vagy tanulót nem köt az a tévhit, hogy adekvátnak tekint egy inadekvát szabályt, akkor ez lehetőséget ad bármelyiküknek arra, hogy saját maga például (11)-nél adekvátabb szabályt konstruáljon, akár úgy, hogy (11)-et megfelelően kiegészíti vagy módosítja, akár úgy, hogy teljes egészében elveti és újat alkot helyette. Mindegy, hogy ezt implicit módon teszi, vagy tudatában is van.

Azt, hogy ez egyáltalán lehetséges, tehát hogy egy idegennyelv-tanuló képes – többnyire implicit módon – szabályokat konstruálni a tanult idegen nyelv szerkezetére és használatára vonatkozóan, több minden bizonyítja. A fentiekben három bizonyítékot is találunk. Egyrészt fentebb beláttuk, hogy mivel a (11) szabályreprezentáció többértelmű, bármelyik értelmezés szerint is jár el a (11)-et alkalmazó nyelvtanuló, az a saját konstrukciója. Ha például ez a bikondicionális, akkor azt maga alkotta meg, mert azt (11)-ről közvetlenül egyszerűen nem lehet leolvasni. (8)-cal kapcsolatban pedig azt láttuk, hogy az ahhoz hasonló ígéreteket már a kicsi gyerekek is bikondicionálisként értelmezik, amint arról bárki könnyen meggyőződhet. Végül, nem minden haladó angoltanuló hibázik a

(14–16) és hozzájuk hasonló csalfa mondatok esetében, pedig az ilyen feladatokat nem lehet helyesen megoldani, ha valaki kizárólag és szigorúan a (11) szabály szerint jár el. A helyes megoldás ezekben az esetekben csak úgy lehetséges, ha a (11) szabályt módosítjuk vagy figyelmen kívül hagyjuk, és egy másik, általunk konstruált szabály szerint járunk el. Tehát bárki, aki ügyesen elbánni a (14–16)-hoz hasonló mondatokkal, azt a (11)-től eltérő saját szabály alapján teszi, függetlenül attól, hogy mennyire van ennek tudatában, ha egyáltalán, és függetlenül attól, hogy – akár implicit módon, akár tudatosan – milyen egyéb tudásaira támaszkodik ezenközben.

Ahogy látjuk, az eredményes idegennyelv-tanulás és -tanítás érdekében az inadekvát szabályokat meg kell szegni, és helyettük újakat kell alkotni, akár implicit módon, akár tudatosan. Azt is könnyű belátni, hogy erre tanár és diák egyaránt képes. Ám ugyanilyen nyilvánvaló az is, hogy az idegennyelv-tanár nem hagyhatja teljesen magukra a tanulóit a szabálykonstrukciós feladatukkal. Egyebek közt az a dolga, hogy ebben támogassa őket. Ha kell, úgy, hogy tudomásukra hozza, vagy más módon megérteti velük, hogy egy szabály inadekvát – ha az, és ha ezzel ő maga tisztában van –, és hogy ezért az ilyen szabályt meg szabad szegni, és szabad ennél valami jobbat megkonstruálni. Ha pedig pozitíve is képes arra, hogy támogassa tanulói szabálykonstrukcióját, például azzal, hogy releváns nyelvi adatokkal ismerteti meg őket, amelyek minden korszerű tankönyvben és egyéb segédeszközben, de másutt is kéznél vannak, akkor – egyéb készre gyártott és direkt módon igénybe vehető eszköz híján – megtette, amit egy nyelvtanár tehet. A nyelvleírással kapcsolatos többi feladat a nyelvészek dolga.

A nyelvpedagógia egyrészt számíthat a nyelvtudományra, másrészt – amint az a fentiek alapján belátható – nem engedheti meg magának, hogy figyelmen kívül hagyja a nyelvtudomány mondanivalóját a nyelvről. Ugyanez érvényes a nyelvpedagógiának a megismeréstudományhoz és a kommunikációelmélethez fűződő viszonyára is. A kognitív tudomány, a kommunikációelmélet és a nyelvtudomány elméleti támogatása nélkül a nyelvpedagógia olyan, mint az idegennyelv-tanuló a tanult idegen nyelv explicit szabályainak támogatása nélkül: marad számukra a „sejtés” (Budai 2006). A nyelvtanuló esetében olykor ez akár elegendő is lehet: ha megnyilatkozásai (nagyjából) helyesek és megfelelnek a kommunikációs helyzetnek is, akkor azt már nem kell föltétlenül mindig tudnia, hogy miért. De a nyelvtanárra ugyanez már nem érvényes.

## Irodalom

- Ambrus G. G. és Németh D. 2008. Készségek, nyelv, implicit tanulás. *Pedagógusképzés* 35 (1–2): 43–54.
- Barnlund, D. C. 1970. A transactional model of communication. In Kenneth K. Sereno and C. David Mortensen (eds.), *Foundations of Communication Theory*, 83–102. New York: Harper & Row.

- Budai L. 2006. Idegennyelv-tudás vagy idegennyelv-sejtés? *Iskolakultúra* 4:61–73.
- Chomsky, N. 1980/2005. *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. 2005. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36: 1–22.
- Chomsky, N. 2006. Biolinguistics and the human capacity. In Chomsky, N., *Language and Mind*, 3rd edition, Cambridge: Cambridge University Press, 173–185.
- Czeglédi Cs. 2008. Constructive Linguistics. In Andor J.; Hollósy, B.; Lackó, T. és Pelyvás, P. (szerk.), *When Grammar Minds Language and Literature: Festschrift for Prof. Béla Korponay on the Occasion of his 80th Birthday*, 137–145. Debrecen: Institute of English and American Studies, University of Debrecen.
- Csibra G. és Gergely Gy. 2007. Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle* 62 (1): 5–30.
- Dummett, M. 1976. What is a theory of meaning? (2) In Evans, G. és McDowell, J. (szerk.), *Truth and Meaning*. London: Oxford University Press.
- É. Kiss K. 2008. A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom. *Magyar Nyelv* 105 (1): 1–8.
- Einstein, A. 1978. *A speciális és általános relativitás elmélete*. Budapest: Gondolat.
- Fitch, W. T. 2010. *The Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitch, W. T., Hauser, M. D., és Chomsky, N. 2005. The evolution of the language faculty: Clarifications and implications. *Cognition* 97: 179–210.
- Gergely Gy., Egyed K. és Király I. 2007. A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle* 62 (1): 107–125.
- Greenbaum, S. és Quirk, R. 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., és Fitch, W. T. 2002. The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science* 298: 1569–1579.
- Huddleston, R. és Pullum, G. K. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. és Pinker, S. 2005. The nature of the language faculty and its implications for evolution of language (Reply to Fitch, Hauser and Chomsky). *Cognition* 97: 211–225.
- Kenesei I. 2013. A kreativitás mint a nyelvészet kognitív fordulatának kulcseleme. In Pléh Cs. (szerk.), *A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV, 17–42. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Maturana, H. R. 1980. Biology of cognition. In Maturana, H. R. és Varela, F. J. (szerk.) *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*, 5–58. Dordrecht: D. Reidel.
- Miller, S. 2012. Social Institutions. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/social-institutions/>>
- Nahalka I. 1997a. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra* 2: 21–33.
- Nahalka I. 1997b. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra* 3: 22–40.
- Nahalka I. 1997c. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra* 4: 3–20.
- Nahalka I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. 2005. A tanulás. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, 103–136. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. 2009. A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés* 36 (2-3): 37–59.
- Pearson, J., Nelson, P., Titsworth, S. és Harter, L. 2003. *Human Communication*. Boston: McGraw-Hill.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. Penguin.
- Pinker, S. és Jackendoff, R. 2005. The faculty of language: what's special about it? *Cognition* 95: 201–236.
- Pléh Cs. 2008. Fejlődési szelekció, időzítés, plaszticitás: a biológia és a kognitív tudomány pedagógiai üzenete. *Pedagógusképzés* 35 (1-2): 7–23.
- Pléh Cs. 2013. *A megismeréstudomány alapjai: az embertől a gépig és vissza*. Budapest: Typotex.
- Russell, B. 1948/2009. *Human Knowledge: Its Scope and Limits*. New York: Simon and Schuster (2009-es kiadás: Routledge).
- Schmidt, S. J. 1993. A világunk – és ez minden. *Helikon* 1: 13–22.
- Sperber, D. és Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.